

Caminhos Onde Reencontramos Paulo Freire

a Educação Popular na Cidade

Antônio Fernando Gouvêa da Silva¹

Marília Lopes de Campos²

Lana Claudia de Souza Fonseca³

Resumo

O presente artigo busca realizar, aproximadamente dez anos depois, uma reflexão sobre a construção da educação popular em Angra dos Reis (RJ) durante as três gestões do Partido dos Trabalhadores. Durante esse período inúmeras práticas democráticas e participativas se desenvolveram na cidade e nas escolas, em especial, que deflagraram processos que transformaram Angra dos Reis num espaço político-educativo. Destacamos, nesse ensaio, o percurso das políticas curriculares e das condições institucionais para a práxis da Pedagogia freiriana.

Palavras-chave: Educação popular. Democracia. Currículo.

¹ Possui Graduação em Biologia pela Universidade de São Paulo (1980) e Doutorado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2004). Atualmente é professor-adjunto da Universidade Federal de São Carlos- campus Sorocaba.

² Possui Graduação em História pela Universidade Federal Fluminense (1991), Mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (1997) e Doutorado em Sociologia e Antropologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2005). Atualmente é professora-adjunta I da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

³ Possui Graduação em Ciências Biológicas Licenciatura Plena pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (1991), Mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (1999) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2005). Atualmente é professora-adjunta II da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

WAYS IN WHICH WE FIND PAULO FREIRE: popular education in the city

Abstract

This article seeks to accomplish, about ten years later, a reflection on the construction of popular education in Angra dos Reis (RJ) for the three administrations of the Partido dos Trabalhadores. During this period many participatory democratic practices developed in the city and schools, in particular that triggered processes that transformed Angra dos Reis in a political-educational. Highlight in this essay, the route of curriculum policies and institutional conditions for the practice of Paulo Freire.

Keywords: Popular education. Democracy. Curriculum.

Dedicado ao mestre Victor Vincent Valla, que tantas vezes nos reapresentou Paulo Freire, relendo-o à luz de nossas aprendizagens no cotidiano da educação, reescrevendo-o em nossas memórias, reinscrevendo-o em nossas práticas como educadores populares.

A cidade como espaço político-educativo

Neste texto buscamos refletir, após um distanciamento de mais de dez anos, as práticas de educação popular materializadas e vivenciadas em Angra dos Reis (RJ), durante as três gestões do Partido dos Trabalhadores (1988-2000), na rede pública municipal de educação.

Por entendermos que naquele espaço-tempo se construíram experiências orgânicas de Educação Popular tendo, como pano de fundo a cidade que se constituía naquele momento como um espaço educador, buscaremos relacionar as ações democráticas, a formação dos profissionais e as práticas de educação popular que se constituíram nos eixos norteadores da Secretaria Municipal de Educação e nas 54 escolas da rede naquele momento.

Com a anistia (1979), o retorno de inúmeros exilados e presos políticos e o início da redemocratização, chegava Paulo Freire de volta ao Brasil. Os anos 80 se constituíram, então, num fecundo contexto em que novos atores sociais – segundo Sader (1998) – invadiram a cena política nacional, vocalizando novas demandas, vivenciando novos valores em termos de cultura cívica (Putnam, 2000), imprimindo uma nova energia e recriando formas de organização e de luta política. Naquele contexto vimos ressurgir, ressignificados, diversos tipos de movimentos e organizações sociais: movimentos de associação de moradores; de residentes em favelas; o novo sindicalismo que surgia do “racha” da Conferência Nacional da Classe Trabalhadora (Conclat), com a fundação da Central Única dos Trabalhadores (CUT); os movimentos de negros, de mulheres, de direitos humanos; movimentos de estudantes, etc.

No bojo daquele processo, formou-se o Partido dos Trabalhadores – PT – como organização partidária que, em seus manifestos de formação e em seu primeiro estatuto, se propunha a expressar as vozes até então silenciadas da sociedade civil. Em sua raiz, o PT se constituiu a partir de segmentos do novo sindicalismo, dos setores da Igreja Católica progressista e de diversas organizações de esquerda. Nele, estavam inscritas também algumas bandeiras históricas dos movimentos sociais brasileiros, transformadas em diretrizes da construção de um novo tipo de sociedade que favorecesse a emancipação dos trabalhadores. No caminho da transformação almejada, a ideia da democracia pela base era pilar fundamental do projeto petista, expressa na constituição de uma dinâmica política por meio de núcleos de base por local de moradia, por categoria, por local de trabalho e outros. O dinamismo dessa “construção pela base” foi responsável pela legalização e pela consolidação do Partido em escala nacional.

Deste cenário aqui lembrado, estamos distantes 20 anos.

No ano de 2007 inúmeras manifestações no Brasil e no mundo se realizaram por conta dos dez anos da morte de Paulo Freire, momento que, para muitos, significou revisitar as utopias herdadas dos anos 60, a trajetória do exílio e a busca da redemocratização do Brasil. Da mesma forma, o momento propiciou também um processo de releitura, ressignificação e institucionalização da obra de Paulo Freire que foi se aprofundando, simultaneamente ao processo da consolidação da democracia na era da Nova República – primeiro, durante a era Fernando Henrique; depois, durante a era Lula.

No início deste contraditório processo, em 1988, eram eleitos os primeiros governantes petistas para o poder Executivo de duas importantes capitais: São Paulo, com Luísa Erundina, e Porto Alegre, com Olívio Dutra. Eram as primeiras prefeituras nas quais começava a se gestar o “modo petista de governar”, organizado e compilado posteriormente em diversos escritos de nosso saudoso Celso Daniel (1994; Genro, 1997).

Pudemos vivenciar diretamente essa construção no município de Angra dos Reis, situado na chamada Costa Verde do Sul Fluminense (Rio de Janeiro). Aquele município – que fora área de Segurança Nacional durante os governos militares e alvo de diversos projetos modernizadores que alteraram profundamente sua constituição societária – teve sua primeira gestão petista no Executivo Municipal eleita no referido pleito de 1988 com a eleição de Neurobis Nagae, a reeleição do PT em 1992 com Luiz Sérgio (hoje Ministro da Pesca e Aquicultura) e uma terceira gestão ainda em 1996 com a eleição de José Marcos Castilho. Chegamos à cidade de Angra dos Reis no ano da campanha eleitoral em 1992 e num contexto que se assemelhava ao cenário de efervescência política de que nos falou Paulo Freire em *Pedagogia da Esperança* (2000, p. 45) ao tentar caracterizar o que se passava em Santiago na época de Allende:

Santiago virou quase uma espécie de “cidade-dormitório” para intelectuais, políticos de opções as mais variadas. Neste sentido talvez tenha sido Santiago, em si mesma, naquela época, o melhor centro de “ensino” e de conhecimento da América Latina. Aprendíamos das análises, das reações, das críticas feitas por colombianos, venezuelanos, cubanos, mexicanos, bolivianos, argentinos, paraguaios, brasileiros, chilenos, europeus. Análises que iam da aceitação quase sem restrições à Democracia Cristã à sua total rejeição.

A análise apresentada por Freire contém a ideia da cidade como *polis*, como palco de acontecimentos educativos da sociedade, onde ocorrem aprendizagens quanto ao desenvolvimento de processos de problematização, de participação e de transformação democráticas. Santiago do Chile na época do Governo Allende nos é apresentada por Freire como um lugar de encontro de muitos militantes estrangeiros com os movimentos sociais e políticos locais/nacionais, potencializados – ou talvez mais visibilizados – por conta dos embates em torno das políticas públicas então em curso e sua ênfase na transformação social. Ainda segundo Freire (2000, p. 40), em Santiago:

Me impressionava, ora quando era informado nas reuniões de avaliação, ora quando presenciava como os camponeses se dava à análise de sua realidade local e nacional. O tempo sem limite de que pareciam precisar para amainar

a necessidade de dizer sua palavra. Era como se, de repente, rompendo a “*cultura do silêncio*”, descobrissem que não apenas podiam falar, mas também, que seu discurso crítico sobre o mundo, seu mundo, era uma forma de fazê-lo. (...) Aí está uma das tarefas da educação democrática e popular, da *pedagogia da esperança* – a de possibilitar nas classes populares o desenvolvimento de sua linguagem, jamais pelo blá-blá-blá autoritário e sectário dos “educadores”, de sua linguagem que, emergindo da e voltando-se sobre sua realidade, perfile as conjecturas, os desenhos, as antecipações do mundo novo. *Está aqui uma das questões centrais da educação popular: a da linguagem como caminho de invenção de cidadania* (grifo nosso).

Com certeza, o processo democrático vivenciado em Angra dos Reis só justifica a comparação com a Santiago descrita por Freire se fizermos as devidas relativizações quanto aos diferentes contextos históricos em que uma e outra se encontravam. Aqui estamos apenas aproximando essas duas experiências buscando compreender as possíveis lições que podemos delas tirar a respeito da educação popular e da cidade como espaço educativo de empoderamento dos sujeitos populares. No caso de Santiago, tínhamos uma capital de um país que passava por um processo de disputa e de aprendizagem num contexto de radicalização democrática no espaço de um município em embate por conta das contradições geradas no processo de uma gestão democrática e de transformação social.

De qualquer forma Angra, durante a primeira gestão petista, viveu processos bastante interessantes de discussão de sua própria realidade. Em uma dada instância, a inexperiência dos atores dirigentes do Executivo Municipal e a necessidade da reconstituição da máquina pública local a partir de novos moldes, construindo para ela um novo desenho administrativo. Por outro lado, os tradicionais “donos da cidade” permaneciam em suas trincheiras procurando garantir seus interesses.

Nesse contexto, a Secretaria Municipal de Educação começou a se organizar em torno dos três eixos balizadores das gestões petistas na educação: democratização do acesso, democratização da gestão e nova qualidade de ensino.

Entendemos que a materialização desses eixos no cotidiano da rede e a caminhada de todos os atores, que estavam nesse momento aprendendo a caminhar caminhando, caracterizaram processos de educação popular singulares.

Democratizando o acesso e a gestão e reorientando o currículo: constrói-se a educação popular em Angra dos Reis

Ao pensar na reorganização da educação na cidade de Angra dos Reis, naquele momento, os atores que participavam do processo – professores, coordenadores, funcionários, alunos, comunidade, equipe da Secretaria de Educação – tinham como objetivo primordial o que Paulo Freire chama de “politicidade da educação”, ou seja, todos os elementos que constituem o processo da educação na cidade distanciam-se da neutralidade, sendo atos/processos essencialmente políticos. Ao assumirmos essa posição, entretanto, cabe perguntar “(...) *que política é essa, a favor de quê e de quem se realiza*” (Freire, 2006, p. 28). Freire afirma ainda que “(...) *se a política educacional de um partido progressista e sua prática educacional forem iguais às de um partido conservador, um dos dois está radicalmente errado*” (*op.cit.*).

Não poderíamos, portanto, seguir outro caminho, naquele momento, que não fosse o caminho de uma educação fortemente popular, para e com as classes populares.

Não só nosso objetivo, mas nosso ideal era construir na cidade uma concepção popular de educação e, para isso, se estabelece um movimento que baseado nos três pilares da educação petista – a democratização do acesso, a democratização da gestão e a nova qualidade de ensino – detona uma mudança que podemos considerar radical na “cara” da educação angrense. A mudança se estabelecia na instituição de um processo democrático e coletivo que se enraizasse em todos os espaços educativos, fosse na Secretaria de Educação ou nas escolas.

Nesse sentido, começa a se delinear um processo democrático da gestão que passa pelo empoderamento das unidades escolares, mediante a eleição de diretores, Conselhos de Escola, Reuniões de Pólo,⁴ e também pela democratização da gestão dentro da própria Secretaria de Educação, por meio do Fórum deliberativo da SME,⁵ reuniões gerais.⁶

Esse processo democrático da gestão veio acompanhado da democratização do acesso às escolas públicas municipais em Angra dos Reis. Tal processo passava não só pelo crescimento e melhoria da infraestrutura física da rede, mas principalmente pelo planejamento e organização da rede de forma a atender às demandas das classes populares.

Esses dois processos possibilitaram uma aproximação entre a Secretaria Municipal de Educação, as escolas e as comunidades que passaram a desenvolver, coletivamente, a construção de uma escola participativa.

Destacamos como exemplo desses processos de construção coletiva e democrática da educação os dois Congressos Municipais de Educação (1994 e 1999) que envolveram mais de mil pessoas entre professores, funcionários, alunos e representantes das comunidades.

De todos os processos democráticos pelos quais passou a educação em Angra dos Reis naqueles anos, no entanto, julgamos que ainda precisamos refletir mais sobre a reorientação curricular que ali se desenvolveu, por entendermos que nesse processo se constituíram práticas de educação popular que buscavam materializar a Pedagogia freiriana.

⁴ As reuniões de polo consistiam no encontro periódico de representantes das escolas por região.

⁵ Tal fórum reunia, semanalmente, secretária, subsecretária, gerentes e diretores de departamento.

⁶ Essas reuniões gerais envolviam todas as pessoas que trabalhavam na Secretaria de Educação, independentemente de cargo, função ou atribuição.

Angra dos Reis: o percurso das políticas curriculares e das condições institucionais para a práxis da Pedagogia freiriana

O enfoque da presente discussão são as políticas educacionais curriculares que constroem as condições institucionais necessárias para a efetivação de um currículo popular crítico. Não se trata, portanto, de uma perspectiva que deposita na formação dos educadores – supostamente precária – toda a responsabilidade pelo desempenho, muitas vezes sofrível, do papel que a sociedade delega à escola pública, nem tampouco considerar que a sistematização burocrática de um projeto político-pedagógico pela unidade escolar seja suficiente para superar as dificuldades enfrentadas pela educação pública de qualidade. Nesse sentido, discutir a qualidade social da educação é também analisar as políticas curriculares praticadas pelas administrações públicas e o seu significado sociocultural para além dos limites do espaço escolar.

Na organização do fazer educativo convencional há prevalência da troca de interesses individuais, administrativos, funcionais e tendência a minimizar as implicações político-pedagógicas nas formas de sistematizar os momentos de construção coletiva dessa comunidade. A participação e a negociação legítima entre os diferentes segmentos na instituição da prática são negadas. São priorizadas as conveniências de uma “participação passiva” que, para Lima (2001, p. 78), pode ser caracterizada por

(...) atitudes e comportamentos de desinteresse e de alheamento, de falta de informação imputável aos próprios atores, de alienação de certas responsabilidades ou de desempenho de certos papéis, de não aproveitamento de possibilidades, mesmo formais, de participação. Sem romper frontalmente com a idéia de participação e sem recusar a possibilidade de vir a intervir ativamente, “fica-se na maioria dos casos, por uma certa apatia” (...) os atores parecem descreer das possibilidades de influenciar as decisões ou recusam o preço que para tal poderiam ser forçados a pagar, preferindo remeter o papel de luta e reivindicação para certas minorias ativistas, para uma vanguarda que ora valorizam e admiram, ora desvalorizam e criticam.

Como consequência, ocorre a aceitação passiva das contingências dos espaços institucionais, que não podem ser organizados de forma diferente dos contextos político-educacionais vigentes – opressores, omissos e displicentes –, das condições materiais precárias, da superlotação das salas de aula – que limita possibilidades de práticas educativas inovadoras –, de uma jornada de trabalho fora e em sala de aula estafante. São aceitas as condições que impossibilitam um planejamento coletivo de práticas educativas, o que leva o educador a optar por uma simplificação reducionista e redundante no preparo das aulas. A tradição cultural da escola procura manter uma ordem imutável nas relações sociais e educativas, nas relações sociais instituídas que não questionam a hierarquização na profissionalização empírica e desvalorizada da prática docente em que são priorizados e valorizados os comportamentos de controle e dominação dos sujeitos em detrimento da qualificação do processo de ensino-aprendizagem.

Outra consequência é a rejeição da prática curricular como prática política, independentemente da modalidade de ensino. Não são questionadas as implicações ideológicas, axiológicas e epistemológicas das opções pedagógicas de uma educação voltada para a formação de futuros cidadãos, e não de sujeitos concretos que possam atuar de forma crítica e transformadora em seu contexto histórico contemporâneo.

O trabalho coletivo é desvalorizado, concebido como atividade secundária, desqualificada para a organização e construção tanto do planejamento, quanto do processo ensino-aprendizagem, resultando no empobrecimento das relações entre escola e comunidade, no conselho de escola, nas atividades e nas práticas curriculares dentro e fora da sala de aula.

Assim, a forma como a cultura escolar encara seus conflitos e contradições reflete uma forma de conceber as relações entre instituição e comunidade, fundamentada, em dimensão mais ampla, pelas relações entre sistema educacional e sociedade. Nessa perspectiva, podemos compreender o papel fundamental que as políticas curriculares do Estado desempenham, no sentido de reforçar determinadas práticas e concepções conflituosas e contraditórias preexistentes,

ou de, explicitando-as, torná-las objeto de análise coletiva, na perspectiva de construir atividades escolares que cumpram um papel social efetivo e comprometido com a transformação da realidade vigente, pois

homens e mulheres, (...) podendo romper esta aderência e ir mais além do mero estar no mundo, acrescentam à vida que têm a existência que criam. Existir é, assim, um modo de vida que é próprio ao ser capaz de transformar, de produzir, de decidir, de criar, de recriar, de comunicar-se (Freire, 1978, p. 66).

Dessa forma, precisamos analisar também as políticas educacionais para melhor compreender os porquês da forma passiva e inercial com que a escola enfrenta suas dificuldades, aguardando propostas salvadoras que, ao “reciclarem” os educadores – eternos culpados pela precariedade do sistema –, possibilitem aperfeiçoamentos e reformas lineares para as práticas cotidianas, na perspectiva de aumentar a eficiência do processo de indiferença e de escamoteamento dos conflitos e das contradições vivenciadas. Como observa Lima (2000, p. 83) sobre o conceito de autonomia em Freire,

(...) as suas concepções de democracia radical e de cidadania crítica encontram-se fortemente inspiradas pelas teorias críticas, conferindo à autonomia um significado que põe em evidência a capacidade dos seres humanos produzirem juízos informados conscientes e livres, não influenciados nem distorcidos por relações assimétricas e por desigualdades sociais de conhecimento ou poder.

Para a proposta neoliberal o currículo é privado; destina-se aos escolhidos, embora seja ideologicamente apregoado para todos. A maioria se vê privada de verbas, sob a pretensa descentralização e atendimento específico das partes. A municipalização do Ensino Fundamental, na verdade, generaliza a escassez de recursos e os baixos salários dos educadores, proletariza muitos para salvarguardar os benefícios de poucos; o acesso à escola é discriminatório, é privado de autonomia e de democracia ao transmutar gestão em gerência, participação em controle, qualidade social em qualidade total. O fluxo produtivo exige con-

trole setorial para aumentar a produtividade econômica do sistema. É privado de significado para a maioria quando seleciona “aprioristicamente” o rol de conteúdos a serem transmitidos (tradição seletiva), quando legitima o “capital cultural” das elites como referência unitária, totalitária, para uma aprendizagem internacionalmente massificada. São os pactos político-econômicos com as perspectivas, ingerências e financiamentos do Fundo Monetário Internacional e do Banco Mundial (Lauglo, 1997) as diretrizes-fontes político-pedagógicas comprometidas com a globalização da miséria. Só é possível entender o ensino privado da parte a partir da privação de um todo. Nesse sentido, participação na prática educativa é sinônimo de cliente da escola pública, de consumidor pedagógico. Como observa Chauí (2000, p. 381) “(...) *se o totalitarismo é a publicização desenfreada do privado, o neoliberalismo é a privatização ilimitada do público*”.

Apple (1995) propõe que digamos “não” à política do conhecimento oficial concretizada em currículos e avaliações nacionais. A concretude desse “não”, porém, está na criação de políticas educacionais elaboradas coletivamente como propostas emancipatórias alternativas aos modelos oficiais que superem a denúncia e a rejeição, ao serem praxiologicamente efetivadas.

Ou seja, não há conhecimento que possa ser construído distanciado de sua inserção social, do contexto de uma realidade local, concreta, que esteja destituído de sentido (Freire, 1988). Por outro lado, a práxis diferenciada, macro-contextualizada, rompe com a consciência ingênua e exige rigor metodológico e epistemológico no distanciamento analítico para propiciar a ruptura com a práxis oriunda da visão primeira e se constituir em consciência máxima possível (Freire, 1995). Essa tensão entre a parte e o todo é, portanto, explicitada a partir das contradições sociais vivenciadas pela comunidade. Um currículo comprometido com a transformação da organização social vê em tais contradições o objeto de estudo, o ponto de partida para análises histórico-sociais amplas, vislumbrando e construindo com a comunidade as possíveis intervenções emancipatórias. Como enfatiza Apple (1997, p. 25),

(...) os educadores democráticos entendem que a democracia não representa um “Estado ideal” definido com entusiasmo e à espera de ser alcançado. Uma experiência democrática se constrói mais por meio de seus esforços contínuos de fazer a diferença. O empreendimento não é nada fácil; é cheio de contradições, conflitos e controvérsias.

É nesse sentido que o conceito de educação comprometida com a construção da participação efetivamente democrática precisa ser radicalizado.

Assim sendo, como ações prioritárias para a democratização radical da escola pública, precisamos ter como objetivos e diretrizes:

- O acesso e a permanência da população na escola pública, oferecendo atendimento amplo nas diferentes modalidades e níveis de ensino.
- A democratização da gestão da política educacional, ou seja, instituir uma gestão colegiada que se efetiva em conselhos em diferentes instâncias de governo – secretarias, equipes pedagógicas, escolas.
- A instituição de políticas curriculares comprometidas com projetos político-pedagógicos que viabilizem a qualidade social da educação pública, promovendo a construção de regimentos escolares e movimentos de reorientação curricular concebidos como práxis coletivas de formação permanente de toda a comunidade escolar.

Analisando a efetivação de políticas de reorientação curricular no município de Angra dos Reis-RJ (1994-2000), podemos perceber que esta está fundamentada em pressupostos consubstanciados na perspectiva educacional libertadora (Freire, 1988) e, em termos gerais, apresentam como princípios norteadores a criação de propostas de reorientação curricular comprometidas com uma educação popular que viabilize um ensino com qualidade social na escola pública, com a garantia de acesso e permanência na escola a todos os segmentos sociais e democratização da gestão da unidade escolar. Convém ressaltar que a concepção de educação popular a que nos referimos é aquela

(...) que reconhece a presença das classes populares como um *sine qua non* para a prática realmente democrática da escola pública progressista na medida em que possibilita o necessário aprendizado daquela prática. Neste aspecto, mais uma vez, centralmente se contradiz antagonicamente com as concepções ideológico-autoritárias de direita e de esquerda que, por motivos diferentes, recusam aquela participação (Freire, 1995, p. 103).

Assim, a SME de Angra dos Reis desencadeou movimentos que se iniciaram com discussões envolvendo a rede escolar como um todo na construção coletiva de regimentos escolares, a partir da análise de diferentes temáticas curriculares pertinentes à prática escolar para, em seguida, desencadear uma reflexão mais específica sobre a construção coletiva de propostas curriculares alternativas à tradicional, com o repensar crítico do ensino-aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento.

Para tanto, promoveu o resgate crítico das práticas pedagógicas a partir de seminários, congressos municipais e encontros regionais, em que se sistematizavam pressupostos, princípios, concepções, métodos e normas regimentais condizentes com a construção da escola popular democrática.

O resgate de práticas iniciou-se com o diálogo entre as secretarias e as escolas municipais, a partir de uma problematização inicial, indagando junto a rede que escola temos hoje e qual escola os diferentes segmentos escolares consideravam desejável. Dos conflitos, tensões e contradições observados desencadeou-se o movimento de reorientação curricular dialógico, com a análise das problemáticas locais específicas, em busca da construção de práticas curriculares interdisciplinares transformadoras.

Nesse sentido, a partir de 1994, podemos observar que o movimento de reorientação curricular iniciou-se com o resgate de práticas pedagógicas que já apresentavam graus de inovação e de envolvimento democrático de todos os segmentos escolares. Partiu-se do projeto Plano Global, que vinha sendo desenvolvido em quatro escolas. O movimento teve início com a elaboração coletiva de um projeto – denominado Projeto Interdisciplinar –, que procurou romper a dissociação entre conhecimento escolar e cidadania observada na tradição

educacional, considerando conteúdos escolares tanto a realidade local, reflexo de seu respectivo e amplo contexto histórico-social de construção, quanto o próprio processo de ensino-aprendizagem, proposto a partir do diálogo entre os saberes, popular e sistematizado, em que a apreensão do conhecimento ocorre de forma coletiva, a partir da análise das contradições vivenciadas na realidade local. Dessa forma, o fazer pedagógico passa a ser o próprio exercício da cidadania crítica, contextualizada e processual, consistente e emancipatória.

O currículo seria assim concebido e construído de forma interdisciplinar, ou seja, a partir de análises e sínteses sucessivas. O coletivo dos educadores buscaria a contribuição das diferentes disciplinas para desvelar os objetos de estudo. Tanto os objetos quanto o próprio processo de análise eram considerados totalizações históricas contemporâneas, estando sujeitos, portanto, a diferentes leituras, de acordo com os interesses e intenções das pessoas e grupos envolvidos. Para tanto, a referência socioconstrutivista embasa a concepção do processo ensino-aprendizagem.

Podemos afirmar que essa proposta se caracteriza por se constituir a partir de uma política pedagógica comprometida com a educação popular que se efetiva por meio de um diálogo problematizador, mediando sujeitos históricos e conhecimentos sobre aspectos sociais relevantes da realidade, na busca da superação de contradições vivenciadas pela comunidade e de ações transformadoras do contexto social em que esta realidade está inserida.

Concebido de forma socioconstrutivista e interacionista, o diálogo vai além de uma postura democrática para uma exigência epistemológica. Encarada nessa perspectiva, a organização metodológica do diálogo passa a ser fundamental na construção do programa e na preparação das atividades para a sala de aula, na perspectiva da articulação entre conhecimentos. O que se busca não é o consenso entre conhecimentos, mas a construção e a reconstrução coletiva de saberes críticos (McLaren, 2000, p. 196). É ir além do enfoque hermenêutico, contextualizando as práticas da comunidade e as concepções de homem e de mundo que as embasam na história da macro-organização social, cultural e

epistemológica. Há uma busca constante de superação dos referenciais analíticos, bem como a caracterização dos limites e dos níveis de validade das diferentes concepções.

É, portanto, papel fundamental do processo de ensino-aprendizagem buscar sucessivas mudanças e superações de referenciais de análise, concebendo a realidade como uma totalidade histórica apreendida a partir de distintas percepções e intenções que se relativizam ao estabelecer entre si mútuas relações. Podemos, assim, afirmar que essa proposta pedagógica considera conteúdo escolar o diálogo sistematizado entre indivíduos detentores de diferentes concepções e saberes sobre objetos significativos e contraditórios da realidade local vivenciada. O diálogo epistemológico, ao fornecer à comunidade conhecimentos e recursos analíticos formais, propicia novas interpretações dessa realidade, o vislumbre e a articulação de possíveis ações diferenciadas sobre suas necessidades concretas. Como destaca Freire (1988, p. 97),

Assim, a reorientação curricular proposta implica uma reorganização do tempo e espaço escolares, exigindo trabalho coletivo dos educadores em pesquisas constantes da realidade local junto a comunidade e em órgãos públicos, na busca de informações sobre os objetos analisados. Além dessas fontes, é necessário buscar um aprofundamento dos conhecimentos específicos nas diferentes áreas que não constam dos livros didáticos tradicionais – demandam um “leque temático” (Freire, 1988, p. 109). A pesquisa-ação e a formação permanente dos educadores, portanto, caracterizam a rotina dessa práxis na construção do seu material didático-pedagógico.

Condições *sine qua non* são, ainda, a gestão e o regimento democráticos do processo educacional, em que comunidade e educadores, em diálogo permanente, reavaliam e definem sucessivamente o caminhar pedagógico da unidade escolar.

Em síntese, podemos destacar que a cognoscibilidade está na relação indissociável entre sujeitos e objetos reciprocamente mutáveis. A cidadania deixa de ser uma perspectiva futura, idealista, para alguns cidadãos “prontos”

selecionados pelo sistema educacional, capazes de estabelecer um rol exclusivo de relações entre os conhecimentos ministrados na escola e o complexo social, como almeja a escola tradicional, para ser uma práxis constante que traz sentido e significado para a atividade educativa da escola pública comprometida com a libertação dos socialmente excluídos.

Considerações finais

Essas experiências vivenciadas em Angra dos Reis, vistas com a distância de duas décadas, nos colocam diante de algumas reflexões de atualização das questões históricas da educação popular e de seus possíveis novos desafios e caminhos. Por um lado, o PT chegou ao Planalto Central e as políticas públicas que deram àquelas gestões petistas muitos prêmios – dada sua originalidade e sua criatividade quando foram realizadas em escala municipal – tomaram outros desenhos e outras características, algumas pela sua impossibilidade de se realizarem. Este foi o caso, por exemplo, do Orçamento Participativo. Além das novas demandas trazidas pela escala das políticas públicas em termos nacionais, o leque de alianças também se modificou, dada a necessidade de se garantir a “governabilidade”. Simultaneamente a tudo isso, o processo de institucionalização do PT enquanto Partido também foi se aprofundando: o PT foi, cada vez mais, se transformando num Partido de massas de estilo americano, com um crescente processo de silenciamento das bases e com ampliação do leque de alianças. Os movimentos sociais, por seu lado, também sofreram grandes mudanças no contexto das duas gestões Lula, revelando-se cada vez mais capturados e cooptados pelas políticas públicas do governo. As experiências de educação popular, por sua vez, ganharam uma grande diversidade, dadas as contribuições das vivências da educação indígena, quilombola, do campo, dentre outras, expressando também a imperiosa necessidade de se pensar a diversidade e a singularidade desses diversos sujeitos agrupados sob a qualificação “populares”.

Creemos que todo esse novo quadro torna ainda mais valiosas as heranças que trazemos dessas experiências dos anos 90, no sentido de compreender o difícil diálogo entre as demandas da educação e dos sujeitos “populares” e sua possibilidade de enquadramento dentro do Estado e nos limites de uma sociedade crescentemente “administrada”, em que a capacidade crítica e refletida, muitas vezes, é silenciada em troca de espaços institucionais e políticas sociais compensatórias. Da mesma forma que foi importante ocupar os espaços dos aparelhos públicos redesenhando-os por dentro nos anos 90, talvez, por outro lado, nossa tarefa agora seja repensar os novos lugares das práticas de educação popular fora dele. Esta tarefa pode ser bem representada a partir de uma citação que faz Bourdieu (1997, p. 92), citando Thomas Bernhard:

A escola é a escola do Estado, na qual transformamos jovens em criaturas do Estado (...). Quando entro na escola, entro no Estado, e como o Estado destrói os seres, entro na instituição de destruição dos seres. (...) O Estado me fez entrar nele obrigatoriamente, como fez com todos os outros, e me tornou dócil em relação a ele, Estado, e fez de mim um homem estatizado, um homem regulamentado e registrado e vestido e diplomado e pervertido e deprimido, como todos os outros. Quando vemos homens, só vemos homens estatizados (...)

Pensar em novas estratégias para as práticas de educação popular no contexto atual é o desafio de pensá-las a partir de outros lugares, para que ela possa sair da domesticação em que se encontra atualmente, recolocando-a na posição de enfrentamento de sua colonização pelas políticas públicas e pelo domínio da lógica do mercado e do capital.

Referências

APPLE, M. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. *O conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora*. Petrópolis: Vozes, 1997.

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas – sobre a teoria da ação*. São Paulo: Papyrus, 1997.

CHAUÍ, Marilena. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.

DANIEL, Celso. Gestão local e participação da sociedade. In: *Revista Polis*, n. 14, 1994.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 31. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. *Professora sim, tia não*. 9. ed. São Paulo: Olho D'água, 1988.

_____. *Pedagogia da esperança – um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. *A Educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 2006.

GENRO, Tarso et al. *Desafios do governo local – o modo petista de governar*. São Paulo: Ed. Perseu Abramo, 1997.

LAUGLO, Jon. *Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação*. São Paulo: Cortez, 1997. (Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas, n. 100).

LIMA, Licínio C. *Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2000.

_____. *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez, 2001.

MCLAREN, P. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PUTNAM, Robert. *Comunidade e democracia – a experiência da Itália Moderna*. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

SADER, Eder. *Quando os novos personagens entram em cena: experiências falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-80*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

Recebido em: 22/3/2010

Aceito em: 23/5/2011